DOCUMENT RESUME

ED 117 952 FL 007 179

AUTHOR Mackay, Ronald
TITLE Languages for Special Purposes.
INSTITUTION Autonomous Metropolitan Univ., Mexico City (Mexico).
PUB DATE 75
NOTE 11p.
AVAILABLE FROM Universidad Autonoma Metropolitana, Blvd. Manuel Avila Camacho 90, Naucalpan, Mexico. Apdo. Postal 325, Mexico 1, D.F. (free of charge)
JOURNAL CIT Edutec; n3 p24-33 Apr 1975

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage
DESCRIPTORS Adult Learning; Adult Students; Course Content; Curriculum Design; Curriculum Development; Definitions; *Language Instruction; *Language Programs; *Languages for Special Purposes; Language Usage; Material Development; *Modern Language Curriculum; Organization; Professional Education; *Program Planning; Second Language Learning

ABSTRACT

The aim of this article is to explain what the term "languages for special purposes" means and what it does not mean, to outline the rationale for such a branch of language teaching and to indcate some of the problems it poses for syllabus planners and course designers. Four principal types of problems and considerations are identified and discussed: sociological, linguistic, psychological, and pedagogic. Spanish and English versions of the article are printed side by side. (Author/TL)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED117952

Lenguas para Objetivos Específicos

Languages for Special Purposes

Ronald Mackay
Director de la Unidad de Investigación y Desarrollo, CELE. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ronald Mackay
Director, Research and Development Unit, CELE, Universidad Nacional Autónoma de México.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Universidad Autónoma Metropolitana
TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER."

FL007179

Este artículo se propone explicar lo que significa —y lo que no significa— la expresión **Lenguas para objetivos específicos**, manifestar en qué razón se ha fundado esa rama de la enseñanza de idiomas, así como indicar algunos de los problemas que plantea a los planificadores de programas y a los diseñadores de cursos.

Durante los últimos diez años, más o menos, la expresión **lenguas para objetivos específicos** ha empezado a aparecer con mayor frecuencia en todo lo que se escribe sobre la enseñanza de lenguas. Por lo general, se emplea para indicar el proceso enseñanza – aprendizaje de un idioma extranjero para fines claramente prácticos o útiles, sobre los cuales no cabe lugar a dudas. Por ejemplo, las operadoras de teléfonos internacionales deben ser capaces de hablar y comprender dos lenguas o más; una parte o, en ocasiones, todo el adiestramiento vocacional, en un campo específico, puede exigir el dominio de una lengua apropiada; en un campo dado de estudio académico o profesional, un idioma extranjero puede ser la clave para información de carácter tecnológico o científico.

La identidad de este campo de la enseñanza de idiomas se ha confirmado, hasta cierto punto, en varias conferencias y seminarios importantes cuyas actas constituyen una valiosa lectura. En 1968[1] el Centro para la Información de la Enseñanza de lenguas celebró en Londres una conferencia sobre **lenguas para objetivos específicos**; en 1972[2], un seminario titulado Enseñanza de Lenguas Modernas a los Adultos: **lenguas para objetivos específicos**, organizado por la Association Internationale Pour la Recherche et la Diffusion des Méthodes Audio-Visuelles et Structuro-Globales, junto con la Association Suédoise de Linguistique Appliquée, dio lugar a gran número de artículos; y en 1974 el Centre for Information on Language Teaching and Research, solicitó artículos para una conferencia acerca de la **Enseñanza de lenguas a los Adultos, para Objetivos Específicos.**

Estos títulos revelan la estrecha asociación que la enseñanza de lenguas, para objetivos especiales, guarda con los estudiantes adultos. Aun cuando se pueden enseñar lenguas extranjeras a

The aim of this article is to explain what the term 'languages for special purposes' means and what it does not mean, to outline the rationale for such a branch of language teaching and to indicate some of the problems it poses syllabus planners and course designers.

For the last ten years or so, the term 'languages for special purposes' has begun to appear more and more frequently in language teaching literature. It is generally used to refer to the teaching/learning of a foreign language for a clearly utilitarian purpose of which there is no doubt. For example, international telephone operators must be able to speak and understand two or more specified languages; some or all of the vocational training in a specific field may require mastery of an appropriate language; in a given field of academic or professional study a foreign language may be the essential key to information of a scientific or technological nature.

The identity of this "field" of language teaching has to some extent been confirmed by a number of important conferences and seminars whose proceedings make valuable reading. In 1968 the Centre for Information on Language Teaching held a conference on **Languages for Special Purposes** in London; in 1972 a seminar entitled Modern Language Teaching to Adults: **Language for Special Purposes**, run jointly by the Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Métodes Audio-Visuelles et Structuro Globales and the Associacion Suedese de Linguistique Applique, attracted a large number of papers, and in 1974 the Centre for Information on Language Teaching and Research invited papers for a conference on **Teaching Languages to Adults for Special Purposes.**

These titles indicate the close association of special purpose language teaching with adult learners. Although school children may be taught foreign languages, it is with a general educational aim in mind – that it is a 'good thing' for children to learn a foreign language; that doing so is an important aspect of a broad education; that it contributes to a child's development in a democratic society. To

niños de edad escolar, se hace con vistas a una meta educativa general: es bueno para los niños aprender un idioma extranjero; hacerlo constituye un aspecto importante de una educación amplia, contribuye al desarrollo del niño en una sociedad demócrata. Para el niño, la única razón que, en esa época de su vida, le parece clara para aprender un idioma extranjero, puede ser que la materia forme parte del programa escolar proyectado por las autoridades educativas. No parece satisfacer una necesidad identificable, inmediata; como tampoco sirve para un propósito práctico o utilitario.

Por otra parte, los adultos tienen profunda conciencia del uso que pretenden dar al idioma que están estudiando, a menos que sólo lo estudien por curiosidad vana o exceso de tiempo ocioso. Aquel uso suele asociarse a un requisito vocacional, académico o profesional, sin el cual —sin el conocimiento de un idioma extranjero— su desarrollo en la esfera de trabajo que han escogido podrá verse restringido o, por lo menos, negativamente afectado.

La expresión lenguas para objetivos específicos y su equivalente en francés: **Langue de spécialité,** ha surgido así, pues, de la necesidad obvia y creciente de adecuar materiales y métodos de enseñanza, especialmente a nivel de secundaria, lo más estrechamente posible a las necesidades identificables de grupos de estudiantes.

Como la educación, y especialmente la educación superior, está poniéndose al alcance de números más y más grandes de personas en el mundo entero, también ha aumentado la necesidad de un acceso rápido a la información científica y tecnológica en el idioma original de la publicación. Un informe reciente de Bastine (1975)[1] demuestra lo anterior en forma convincente. Sobre un total de 63 áreas de estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México, más del 50% de la biblioteca de 21 de ellas está en inglés, y, más del 50% de seis de ellas, en francés. (Las 26 restantes tienen más del 50% de sus libros en español). De las 21 especializaciones que tienen más del 50% de sus libros en inglés, 18 pertenencen al dominio de la ciencia o de la tecnología. Por lo tanto, no es

the child, the only clear reason, at that point in time, for learning a foreign language may be that it is part of the school curriculum drawn up by the education authorities. It apparently fulfills no identifiable, inmmediate need; neither does it serve a practical or utilitarian purpose.

Adults, on the other hand, unless they are merely learning a foreign language out of idle curiosity or to use up excess leasure time, are highly conscious of the use to which they intend to put it. This use is usually associated with a vocational, academic or professional requirement; without a knowledge of the foreign language, their development in their chosen sphere of work would be restricted or at least adversely affected.

The term 'languages for special purposes' and its French equivalent, 'langue de specialité', have thus grown out of an increasingly obvious need to suit language teaching materials and methods, especially at the secondary level, as closely as possible to the identifiable needs of identifiable groups of learners.

As education and especially higher education becomes available to larger numbers throughout the world, the need for swift access to scientific and technological information in the original language of publication has increased. A recent report by Bastien (1975)[1] shows this persuasively. Out of a total of 63 fields of study in the Universidad Nacional Autónoma de México, 21 had over 50% their library holding in English and six had over 50% in French. (The remaining 26 had over 50% of their holding in Spanish). Of the 21 specializations having more than 50% of their books in English, 18 of these were fields of science or technology. It is not therefore surprising that acronyms such as ESP (English for Special Purposes) and EST (English for Science and Technology) have gained currency in recent years.

At this point it should be stressed that language for a special purpose need not imply a special language but does imply a special aim which may determine the precise area of language required, skills needed and the range of functions to which the language is to be put. George Perren (1974)[2] has pointed out that

asombroso que siglas tales como ESP (English for Special Purposes) y EST (English for Science and Technology) se hayan vuelto tan usuales en los últimos años.

Al llegar a este punto habría que subrayar el hecho de que una lengua para objetivos específicos no implica forzosamente que se trate de un idioma en especial, sino más bien de una meta especial que puede determinar el área exacta de la lengua y las habilidades necesarias y al alcance de los usos que hay que dar a esa lengua. George Perren (1974)[2] ha señalado que "Es fácil confundir la idea de un **idioma especial** (o segmento de un idioma) con la **meta especializada**." Las dos nociones están claramente entrelazadas, pero la segunda parece sin duda más fácil de definir.

El único modo práctico en que se pueda interpretar **idioma especial** dentro de la enseñanza de los idiomas extranjeros, es un repertorio de palabras y expresiones restringido, que se ha seleccionado del idioma como un todo, debido a que ese repertorio limitado satisface todos los requisitos dentro de un contexto, tarea o vocación bien definidos. Por ejemplo, el lenguaje del control internacional del tráfico aéreo podría considerarse **especial** en el sentido de que el repertorio que necesita un contralor está estrictamente limitado, y que se puede determinar fácilmente en situación, lo mismo que las necesidades lingüísticas de un camarero o una azafata.

Tales repertorios limitados no son idiomas en el sentido estricto de la palabra, como tampoco constituyen una gramática las frases de un libro para turistas. El dominio de un **idioma** tan restringido no permitirá forzosamente al interlocutor funcionar eficazmente en situaciones nuevas ni en situaciones ajenas al contexto de su ámbito vocacional. Existen muy pocos contextos en los cuales resulte totalmente satisfactorio un repertorio restringuido. El contenido gramatical no constituye un sistema completo y, por lo tanto, no proporciona al usuario lo necesario para producir nuevas combinaciones de palabras con las cuales forme nuevas estructuras y nuevos significados, para enfrentarse a situaciones nuevas. Es, por lo tanto, de aplicabilidad muy limitada.

"It is easy to confuse the idea of a **special language** (or segment of a language) with that of **specialised aim**. Clearly the two notions interlock, but the second certainly seems the easier to define."

The only practicable way in which 'special language' can be interpreted in foreign language teaching is a restricted repertoire of words and expressions selected from the language as a whole because that restricted repertoire covers every requirement within a well-defined context, task or vocation. For example, the language of international air-traffic control could be regarded as 'special' in the sense that the repertoire required by a controller is strictly limited and can be fairly easily situationally determined, as might the linguistic needs of a dining-room waiter or air-hostess.

Such restricted repertoires are not languages in the full scientific sense of the word just as a tourist phrase-book is not a grammar. The mastery of such a restricted 'language' would not necessarily permit the speaker to operate effectively in novel situations or in situations outside the context of his vocational environment. There are very few contexts for which a restricted repertoire in entirely satisfactory. The grammar content does not amount to a complete system and therefore does not provide the user with the wherewithall to produce new combinations of words to form new structures and meanings to cope with new situations. It is therefore of only very limited applicability.

The term 'languages for special purposes' **includes** restricted repertoires but moreover is "a blanket term to cover a variety of vocational and profesional reasons for learning or teaching languages." (Perren, 1974)[3]. Perren points out that the term is too general to be applied satisfactorily to this particular area of language teaching interest. More appropriate may be the terms **languages for academic purposes** and **languages for vocational purposes** put forward by Munby, 1975.[4]

What controls language is the use to which it is put in what circumstances and by whom. Hence, identifying a homogeneous groups of language users and

La expresión **lenguas para objetivos específicos** comprende a estos repertorios restringidos, pero ante todo es un "término general que abarca una diversidad de razones vocacionales y profesionales para aprender o enseñar idiomas" (Perren, 1974)[3]. Perren señala que el término es demasiado general para ser aplicado satisfactoriamente a esta área particular del interés de la enseñanza de idiomas. Pueden ser más apropiados los términos: **lenguas para fines académicos** y **lenguas para fines vocacionales**, propuestos por Munby en 1975.

Lo que controla al idioma es el uso que alguien le da en una circunstancia dada. De ahí que el orden en que debe enfocarse científicamente esta área del diseño de cursos, consiste en identificar grupos homogéneos de usuarios del idioma y los usos que hacen de él, trazando un inventario lingüístico para abarcarlos e ideando medios para presentar dicho inventario, de modo que el estudiante lo domine más efectivamente.

Emprender semejante tarea es responsabilidad de un equipo de lingüísticas prácticos. Su preparación para el estudio científico del idioma, partiendo del punto de vista sociológico, lingüístico y psicológico, puede contribuir a la solución de problemas que surgen inevitablemente al planificar, crear material, enseñar y evaluar, actividades todas involucradas forzosamente en el diseño de cursos.

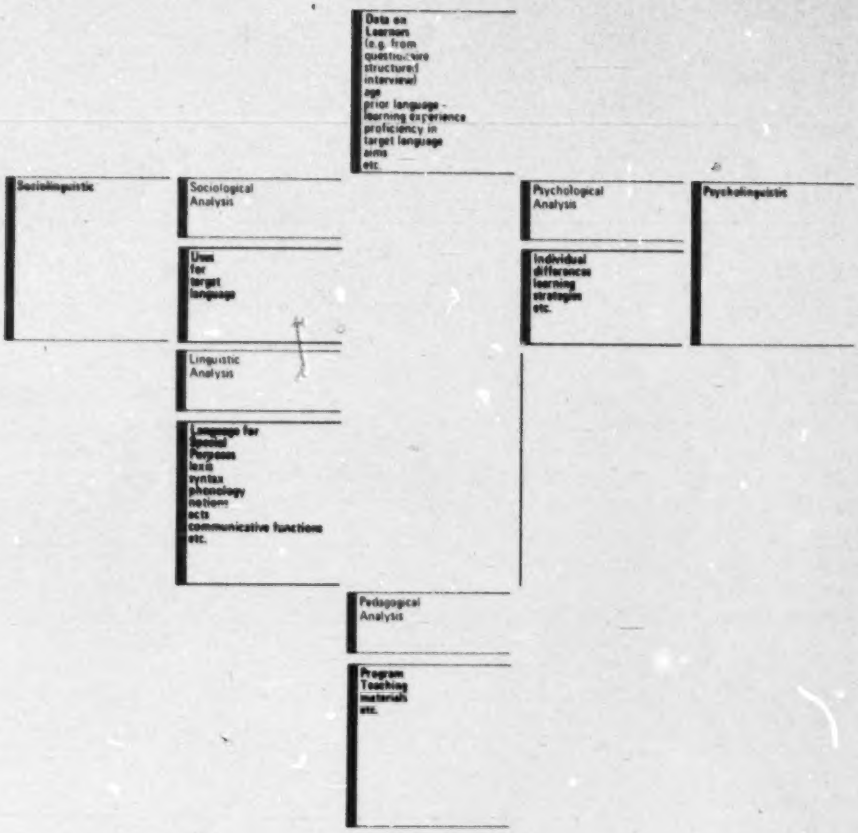
En la práctica, quien emprende frecuentemente todas esas actividades –si es que se emprenden– es el maestro de escuela que dispone del tiempo, dedicación y perseverancia necesarios, haciendo uso de su experiencia e intuición como principales herramientas. Sin embargo, sigue en pie este hecho: para que las reglas universales basadas en la observación eventual y en la experiencia, tengan validez general y sean comunicables, deberán ajustarse a los principios científicos. Entendiéndose por **principios científicos**, la observación y evaluación objetivas y controladas.

S. Pit Corder (1973)[5] ha señalado que la "lingüística aplicada trata con la parte de la operación que, en la enseñanza de idiomas, esta potencialmente predispuesta para alguna especie de sistematización vigorosa", y por lo

their uses for language, drawing up a linguistic inventory to cover these and devising ways of presenting such an inventory so as to be most effectively mastered by the learner, is the order in which a scientific approach to this area of course design might address itself.

The undertaking of such a task is the responsibility of a team of applied linguists. Their preparation for scientific study of language from the sociological, linguistic and psychological points of view can contribute to the solution of the problems which inevitably arise in the planning, materials development, teaching and testing, necessarily involved in the design of courses.

In practice, all these activities are frequently undertaken, if they are undertaken at all, by a classroom teacher with the necessary time, dedication and persistance using experience and intuition as his or her principal tools. The fact remains, however, that for rules-of-thumb born of casual observation and experience to have general validity and for them to be communicable, they have to conform to scientific principles. By 'scientific principles' is meant objective, controlled observation and testing.



S. Pit Corder (1973)[5] has pointed out that 'applied linguistics deals with that part of the language teaching operation which is potentially susceptible of some sort of vigorous systematization' and it is therefore to that discipline or amalgam of disciplines which we turn for guidance in the field of languages for special purposes.

The steps and problems involved in carrying out the necessary groundwork to produce effective results in the teaching of languages for special purposes can be dealt with under four principal headings, sociological, linguistic, psychological and pedagogic.

1. Sociological

The initial step is that of information-gathering. It is essential to acquire objective information about the kind of learner for whom the programme is to be developed.

Accurate data relating to the age,

inferringencouragingjudgingrenouncing
thankingstructuringquibblingpromising
listingwithdrawinghypothesizingdebating
damningaskingappeasingclassifyingrestat-
ingpleadingopposingtranquilizingsecond-
ingabdicatingchastisinggossipingauthoriz-
ingequatingaddingsuppressingwishing
rejoicinglyingpersuadingdisputingcontest-
ingaddressingbiddingabdicatingreprimand-
ingpresumingblamingsurrendering
colaboratingpredictingrecantingdefending
acquittingforgivingimploringdefining
offeringresigningquantifyingprophesying
excusingannullingconcurringaccusing
declinin grequestingrebatingsaluting
validatingaccaptingdiscussingchallenging
calculatingimplyingspeculatingdelineating
cancellingdenyingdeducingrevoking
complainingscoldingclarifyinghoping
commandingregisteringproposingcalming
delegatingrescindinginterruptingconfirm-
ingcontradictingestimatingdiscarding
limitingexoneratingleavetakinggreeting
foreseeingcorroboratingrefusingrecalling
nominatingdeclininglesistingaskingrectify-
ingnotifyingobjectingtestifyingreconfirm-
ingdoubtingpacifyingdisowninggreeting
denouncingrelinquishingrejectingsuppos-
ingspecifyingdisavowingexemplifying
pardoningswearingretractingdischarging

tanto nos volvemos hacia esa disciplina o combinación de disciplinas en busca de orientación en el dominio del idioma, para objetivos específicos.

Las etapas y problemas involucrados en el proceso de ejecución del trabajo fundamental necesario para lograr resultados efectivos en la enseñanza de lenguas para objetivos específicos, pueden dividirse en cuatro encabezamientos principales: sociológicos, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos.

1 Sociológicos

El paso inicial es el del acopio de información. Es esencial la adquisición de información objetiva acerca del tipo de estudiante al que está destinado el programa.

Se pueden obtener datos exactos respecto a la edad, exposición previa (si la hay) al idioma por aprender, especialización del estudiante y sus logros en ella; mediante técnicas estándar de muestreo y la administración de un cuestionario cuidadosamente elaborado.

Del mismo modo deben recopilarse los datos relacionados con las necesidades precisas y los usos que se darán al idioma. Muchos programas bien intencionados que se proponen enseñar "inglés para hombres de negocios" "francés para ingenieros" y "alemán para científicos", han fracasado por no haber tomado en cuenta el uso real que se proponía hacer del idioma, o porque la lista de usos que había establecido el que diseño el curso se basaba más en la imaginación que en una evaluación objetiva de la situación del estudiante, de modo que resultaron inexactos y, en muchos casos, totalmente inadecuados para las necesidades reales.

La división tradicional de las habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, no es lo suficientemente delicada para responder a la descripción de las necesidades del estudiante. Las tareas particulares que exigen ciertas habilidades funcionales deben enumerarse de forma exhaustiva, por ejemplo: resumir artículos técnicos, analizar emisiones radiofónicas, tomar parte activa en seminarios, interpretación, etc. El Grupo Piloto Noruego (1973)[6] ha producido perfiles de habilidad idiomática necesarios para trabajos específicos para

previous exposure (if any) to the target language, the learner's specialisms and attainment within it can be gathered by standard sampling techniques and the administration of a carefully planned questionnaire.

Likewise, data convering his exact needs, the uses to which he is required to put the language must be gathered. Many well-intentioned language programmes purporting to provide "English for Businessmen", "French for Engineers", "German for Scientists" have foundered because either no consideration was given to the actual use the learner intended to make of the language or because the list of uses drawn up by the course designer was based on imagination rather than an objective assessment of the learner's situation, and proved to be inaccurate and in many cases entirely inappropriate to his real needs.

The traditional division of language skills into listening, speaking, reading and writing is not sufficiently delicate to cope with the description of the learner's needs. Particular tasks requiring certain functional skills must be listed exhaustively e.g. abstracting technical articles, monitoring radio broadcasts, taking an active part in oral seminars, interpreting, etc. The Nordic Test Group (1973)[6] have produced language skill profiles required for specific jobs for candidates intending to work within the International Corporation of Technical Assistance. Jordan and Mackay (1973)[7] describe in considerable detail the functional language skills employed by overseas postgraduate students studying in UK Universities. Similar information-gathering surveys are being carried out in other places e.g. in the Unidad de Investigación y Desarrollo, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras UNAM, México and the Universidad de Chile, Santiago.[8]

It is by identifying the characteristics of the group of learners and for what purpose it requires the foreign language that it is possible to tackle the next stage, i.e. determining what areas of language are to be selected.

2. Linguistic

The possession of accurate, objective information about the learner, his

los candidatos que aspiraban a trabajar dentro de la International Corporation of Technical Assistance. Jordan & Mckay (1973)[7] describen muy detenidamente las habilidades idiomáticas funcionales empleadas por estudiantes de postgrado de ultramar, que estudian en universidades del Reino Unido. Se están llevando a cabo en otros lugares encuestas similares para hacer acopio de información, por ejemplo, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la U.N.A.M. (México), y en la Universidad de Santiago de Chile.[8]

Al identificarse las características del grupo de estudiantes y el fin para el cual necesitan el idioma extranjero, se hace posible pasar a la etapa siguiente, es decir, a la determinación de las áreas del idioma que han de seleccionarse.

2 Lingüísticos

La posesión de información exacta y objetiva acerca del estudiante, de su especialidad y de sus necesidades, permiten al diseñador de cursos estrechar el área del idioma y el modo (hablado/escrito) de obtener inventario de signos lingüísticos. Por ejemplo, un médico que trabaje con pacientes en un idioma extranjero, tendrá que entrevistar y entender a esos pacientes, dar instrucciones a las enfermeras y escribir breves estudios de los casos; un estudiante de química cuya bibliografía obligatoria comprende textos en inglés, tendrá que poder revisar esos textos, identificar información importante e interpretar los puntos claves.

Puesto que una de las diferencias más notorias entre una especialidad y otra está en el léxico, ciertos aspectos de vocabulario serán específicos para una especialidad dada. Debido a que lo anterior es tan obvio, la tarea de identificar un idioma para un objetivo específico se ha confundido en ocasiones con la elaboración de listas de vocabulario para especialidades particulares. Enseñar un idioma con un objetivo específico, se ha considerado en esos casos como la simple añadidura de listas de vocabulario a la especialidad en cuestión y al conocimiento general previo que tenía el estudiante del inglés, francés, etc.

En lo que se refiere hasta donde es posible distinguir un núcleo común en una

specialism and his needs allows the course planner to narrow down the area of the language and the mode (spoken/written) from which the inventory of linguistic items should be drawn. For example, a doctor working with patients in a foreign language might require to be able to interview and understand patients, give instructions to nurses and write brief case-studies; a chemistry student whose obligatory bibliography includes texts in English might have to be able to scan English texts, identify important information and make an accurate interpretation of key points.

Since one of the most obvious ways in which one specialism differs from another linguistically is in lexis, certain vocabulary items will be peculiar to a particular field. Because this point is so self-evident the task of identifying a language for a special purpose has sometimes mistakenly been confused with drawing up vocabulary lists for particular specialisms. Teaching a language for a special purpose has then been seen as simply adding vocabulary items from the specialisation in question to the learner's existing knowledge of "general" English, French etc.

The matter of how far it is possible to distinguish a "common core" of a language from "special uses" or "registers" (Halliday 1969)[9] is one around which discussion still circulates (White 197[illegible] and is inextricably bound up wi[illegible] frequency counts of lexical and grammatical items and structures in various "special" and "general" areas of language use.

The purpose of such frequency counts (Thorndike[11], George[12] 1963; White[13] 1974) is to identify the linguistic units which are most frequently used in a particular field, and therefore supposedly most useful, so that the greatest return for the least effort can be reaped by the learner. Economy of effort is clearly an advantage when a learner is adding a language as an additional or auxiliary skill to an already demanding vocation or profession.

The strengths and weaknesses of the concept of "register" as a criterion for the identification of linguistic content for a special purpose language course can be debated. It is a "discreet

lengua para objetivos específicos o registros, todavía está en estudio (Halliday, 1969)[9], (White, 1974)[10] y se encuentra ligado inextricablemente a las cuentas de frecuencia de signos gramaticales y léxicos y a las estructuras de diversas áreas especiales y generales del uso del idioma.

El propósito de esas cuentas de frecuencia (Thorndike,[11] George,[12] 1963, White,[13] 1974) es identificar las unidades lingüísticas más frecuentemente empleadas en un dominio particular y que, por lo tanto, se presupone que son más útiles, de modo que el estudiante pueda obtener el mayor provecho a cambio de un esfuerzo mínimo. La economía de esfuerzo representa indudablemente una ventaja cuando un estudiante agrega un idioma, como estudio adicional o auxiliar, a una vocación o profesión, harto exigente de por sí.

Pueden discutirse los puntos fuertes y débiles del concepto de registro, como criterio para la identificación del contenido lingüístico con vistas a un curso de lenguas para objetivos específicos. Es un enfoque del asunto de tipo signo discreto, ya que trata de palabras y estructuras individuales. Por lo tanto, contradice hasta cierto punto el enfoque usado por Herbert (1965)[14] para caracterizar el inglés técnico. Aun cuando tiene conciencia de la importancia de los signos del vocabulario y el uso de los verbos, se preocupa ante todo por la presentación nocional más que estructural del idioma en uso. Mientras la presentación estructural, tal como la ejemplifican Ewer y Latorre (1967)[15], es progresiva y se presente de acuerdo con las categorías gramaticales de la lingüística descriptiva, el enfoque nocional que emplea Herbert se ocupa del modo en que las frases estructuralmente distintas expresan declaraciones nocionalmente idénticas. Sus "nociones" comprenden expresiones de cantidad, velocidad, movimiento, dependencia, propósito, etc. Por ejemplo, la noción de clasificación puede efectuarse como sigue:

(Ver cuadro de inglés, que no se tradujo ya que en español se pierde algo de su significado lingüístico.)

item" approach dealing, as it does, with individual words and structures. It contrasts to some extent, therefore, with the approach employed by Herbert (1965)[14] to characterise technical English. Although he is conscious of the importance of vocabulary items and verb usage, he is principally concerned with a notional as opposed to a structural presentation of language in use. Whereas the structural presentation, exemplified by Ewer and Latorre (1967)[15] is graded and presented according to the grammatical categories of descriptive linguistics, the notional approach Herbert employs in concerned with the way in which structurally different sentences express notionally identical statements. His 'notions' include expressions of quantity, velocity, movement, dependence, purpose etc. For example, the notion of classification can be realized in the following ways:

There	are	two three several	types kinds sorts varieties	of	bearings
Bearings	are	of many			
We	can classify		bearings	according to	their position on the shaft. whether they take the load on the shaft or the thrust end
We	can divide		bearings	into several	classes categories according to groups

Although Herbert indicates the variety of structures which can be used to express a single concept, he gives little or no indication of when or under what circumstance it is more appropriate to use one rather than another. The impression may be given to the learner that these alternative realizations are simply stylistic variants of one another and their selection a matter of personal preference. It is more likely that the use of one rather than another is stringently controlled by the relative importance as perceived by the writer,

Herbert A.J.: The Structure of Technical English, p. 18.Longmans, 1965.

Aun cuando Herbert indica la diversidad de estructuras que pueden emplearse para expresar un concepto aislado, da poca o ninguna indicación respecto a cuándo o en qué circunstancia resulta más adecuado emplear una u otra. El estudiante puede tener la impresión de que esas realizaciones optativas son simplemente variantes estilísticas y que su elección es sólo cuestión de preferencia personal. Es más probable que el uso de una de ellas en vez de la otra esta muy controlado por la importancia relativa de la información que presenta el autor, tal como éste la percibe (Halliday,[16]).

Un intento más reciente para caracterizar el lenguaje de diversas especialidades, que tiene una sólida base teórica, es el que han realizado Allen y Widdowson (1974)*. Estos dos lingüistas prácticos distinguen las propiedades gramaticales del idioma, por una parte en las que se ocupan de la mecánica del idioma, cómo se emplean los dispositivos normativos de la sintaxis para combinar las palabras y formar frases y con esas frases formar un texto continuo, y por la otra, las propiedades comunicativas. Estas últimas reconocen cómo se emplean las frases para llevar a cabo actos de comunicación en campos científicos y qué combinaciones de esos actos son los más característicos de diversas especializaciones.[17] Algunos ejemplos de tales actos de comunicación son: definir, describir, clasificar, sacar deducciones, crear hipótesis, etc.

La selección del contenido lingüístico de un idioma que va a usarse para objetivos específicos depende muchísimo de las descripciones adecuadas y apropiadas del idioma asociado a la especialidad en cuestión. Una descripción apropiada será la que no sólo describa las características sintácticas del idioma, sino también sus características comunicativas.

3 Psicológicos

No existe una teoría única que sea adecuada para explicar la adquisición del primero o segundo idioma. Un mayor entendimiento de cómo aprende el estudiante un segundo idioma, o idioma extranjero, y una lista ordenada jerárquicamente de las dificultades con que tropezará al hacerlo, contribuirán

of the information he is presenting (Halliday[16]).

A more recent attempt to characterise the language of various specialisms, and one with a strong theoretical basis is that used by Allen and Widdowson (1974)*. These two applied linguists distinguish between the grammatical properties of language on the one hand, which are concerned with the mechanics of language, how the formal devices of syntax are used to combine words into sentences and sentences into continuous text, and with the communicative properties on the other. The latter recognize how sentences are used to perform acts of communication in scientific fields and what combinations of these acts are most characteristic of various specialisations[17]. Examples of these acts of communication are defining, describing, classifying, making deductions, hypotheses etc.

The selection of the linguistic content of a language to be used for a special purpose depends heavily upon adequate and equally important, appropriate descriptions of the language associated with the specialism in question. An appropriate description will be one which describes not only the syntactic features of the language but also the communicative features.

3. Psychological

The is no single, adequate theory of first or second language acquisition. A greater understanding of how a learner learns a second or foreign language and a hierarchically arranged list of the difficulties in doing so would greatly contribute to materials development for special purpose language teaching.

As it is, units of teaching tend to follow closely the units used by grammarians to describe language and categories of assessment are based on categories and units of teaching. Moreover, the assessment of a learner's linguistic knowledge is generally determined in terms of what he has failed to learn of what he has been taught and not in terms of the effective communicative use he can make of what he has learned. We as teachers are, to quote Perren (1963)[18] "apt to think too confidently in terms of teaching and too uncritically in terms of learning."

muchísimo a la creación de material para la enseñanza de un idioma con objetivos específicos.

Como está la situación, las unidades de enseñanza tienden a seguir fielmente a las unidades empleadas por los gramáticos para describir el idioma, y las categorías de comprobación se basan en categorías y unidades de enseñanza. Además, la evaluación del conocimiento lingüístico de un estudiante está determinada generalmente por lo que no ha podido aprender o por lo que se le ha enseñado y no en términos del uso efectivo y comunicativo que pueda hacer de lo que haya aprendido. Según Perren (1963)[18], nosotros, los maestros, "estamos propensos a pensar con demasiada confianza en términos de enseñanza y con muy poco espíritu crítico en términos de aprendizaje".

Una de las razones es, sin duda, la falta de observación controlada en cada una de las etapas del proceso del aprendizaje de idiomas. Otra es la excesiva preocupación del gramático en el cual se ha apoyado el maestro, por el enunciado como unidad principal de descripción. Ahora está agregándose, gracias a socio-lingüistas y lingüistas prácticos, un interés por el discurso continuo y por unidades de información más amplias que el enunciado; de ese modo, en competencia comunicativa, así como en competencia puramente lingüística, se contribuirá a resolver el problema, tanto si se contempla para la enseñanza de los idiomas y su evaluación, como si se considera como instrumento comunicativo.

Otro problema a cuya solución puede contribuir el psico-lingüísta, es la diferencia exacta de naturaleza entre evaluar, por un lado, y enseñar y aplicar los conocimientos, por el otro. Esto se ve especialmente en el área de la enseñanza de la comprensión, tanto auditiva como visual-leída, donde se confunden usualmente enseñar y evaluar. Hacer preguntas a un estudiante sobre el contenido de un texto hablado o escrito puede ser evaluar, si se ha verificado la comprensión. No existe evidencia real para indicar que semejante procedimiento sea un modo válido o eficaz de enseñar la comprensión ni de ejercer estrategias y técnicas para la comprensión.

an interest in continuous discourse and units of information larger that the sentence, and thus in communicative competence as well as purely linguistic competence, will help to solve the problem both of teaching and assessing language as a communicative instrument.

Another problem the solution to which the psycholinguist can contribute is the exact difference in nature between testing on the one hand and teaching and exercising knowledge on the other. It is especially in the area of (teaching) comprehension, both listening and reading, that teaching and testing are commonly confounded. Asking a learner questions on the content of a written or spoken text may be testing whether comprehension has taken place. There is no real evidence to indicate that such a procedure is a valid or effective way of teaching comprehension or exercising strategies and techniques for understanding.

4. Pedagogic

The problems left unsolved or treated inadequately at the sociological, linguistic and psychological levels of planning are inevitably reflected in the classroom. Materials which have been prepared without the learner-group's characteristics and needs in mind, based on unsuitable or irrelevant samples of language and units of description will have low motivational value for the student. Materials ignoring the relative difficulty and persistence of difficulty the learner experiences in acquiring the foreign language will be inefficient and ineffective. It is important that classroom methodology be evolved to cater for the specific motivation and intellectual maturity of the kind of learner who is adding a foreign language to a scientific or technological training.

Conclusion

"Making clear the threshold of effective communication" (Perren (1963)[19]) for specific groups of learners of a foreign language with specific vocational or professional aims is the task facing course-designers and teachers of languages for special purposes. For this to be carried out effectively, socio-linguistic, linguistic, psychological and pedagogic observation,

4 Pedagógico

Los problemas que han quedado sin solución o que han sido tratados en forma inadecuada en los niveles sociológicos, lingüístico y psicológico, de planificación, se reflejan inevitablemente en el aula. Los materiales que se hayan preparado sin tener presentes las características y necesidades del grupo de estudiantes, los que se han basado en muestras de lenguaje y de unidades descriptivas impropias o que no vienen al caso, tendrán poco valor motivacional para el estudiante. Los materiales que ignoren la dificultad relativa y la persistencia de ella, que experimenta el estudiante al aprender el idioma extranjero, serán ineficientes e ineficaces. Es importante que la metodología de la clase evolucione de tal modo que corresponda a la motivación específica y a la madurez intelectual del tipo de estudiante que está agregando un idioma extranjero a su adiestramiento científico o tecnológico.

Conclusión

"Iluminar el umbral de la comunicación efectiva" (Perren, 1963)[19] para grupos específicos de estudiantes en un idioma extranjero, que tengan objetivos vocacionales o profesionales, es tarea de los diseñadores de cursos y profesores de lenguas para objetivos específicos. Para lograrlo efectivamente, habrá que recurrir a una observación socio-lingüística, lingüística, psicológica y pedagógica, científicamente llevada a cabo.

Si se hace esto sistemáticamente, es probable que números crecientes de estudiantes en ciencias y tecnologías logren dominar más rápida y eficazmente las lenguas estudiadas para objetivos específicos.

One of the reasons no doubt is the lack of controlled observation at every stage in the language learning process. Another is the over-concern of the grammarian-upon whom the teacher has depended-with the sentence as the principal unit of description. The current addition, by sociolinguists and applied linguists, of scientifically made, must be drawn upon.

If this is done systematically, the swift and effective mastery of languages for special purposes is more likely to be achieved by the constantly increasing number of learners from science and technology.

1. Bastien, S. CELE Boletín Informativo No. 18, UNAM Enero, 1975.
2. Perren, G. Foreword in Teaching Languages to Adults for Special Purposes. CILT Reports and Papers II CILT. London, 1974.
3. Perren, G. op. cit.
4. Munby, J.
5. S. Pit Corder: Introducing Applied Linguistics, p. 11 Penguin, London, 1973.
6. Mackay, R.: Final report of The English Section in Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes, AIMAV, Brussels: Didier, Paris, 1973.
7. Jordan, R.R. and Mackay, R.: A survey of the Spoken English Problems of Overseas Postgraduates at the Universities of Manchester and Newcastle, Journal of Inst. of Education, Newcastle, 1973 and Reading, Writing Surveys (forthcoming).
8. Carmen Silva: TELF in Chile: IATEFL Newsletter No. 36, Dec. 1974, London.
9. Halliday M.A.K. in languages for Special Purposes. CILT Reports and Papers CILT, London, 1969.
10. White R.V.: The Concept of Register and TESL, in TESOL Quarterly Vol. 8 No. 4 Dec. 1974.
11. Thorndike, E. and Lorge, I: The Teacher's Book of 30,000 Words N. Y. 1944.
12. George H.: Report en verb-form frequency count, Monograph of the Central Institute of English No. 1 Hyderabad.
13. White R.V. op. cit.
14. Herbert A.J.: The Structure of Technical English, Longmans Group Ltd. London, 1965.
15. Ewer, J.R. and Latorre, G.: A Basic Course in Scientific English. Longmans, 1969.
16. Halliday M.A.K.: Notes on Transitivity and Theme in English. Journal of Linguistics 1967-68 Vol. 3.
17. Allen J.P.B. and Widdowson H.G.: Teaching the Communicative Use of English, IRAL Vol. XII/I Feb. 74.
18. Perren G.E.: Linguistic Problems of Overseas Students in Britain ETIC occasional Paper No. 3 London, 1963.
19. Perren G.E. op. cit.

* Su enfoque está ejemplificado en **English in Focus**, serie de textos sobre el inglés para fines especiales, siendo el primero de ellos "English in Physical Science".

* Their approach is exemplified by **English in Focus**, a series of texts on English for special purposes, the first of which is "English in Physical Science", Oxford University Press, London, 1974.